

Zacarías, Natalia

Nuevas leyes, ¿nuevos temas? Aquella vieja obsesión educativa por la sexualidad

III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género

25, 26 y 27 de septiembre de 2013

CITA SUGERIDA:

*Zacarías, N. (2013) Nuevas leyes, ¿nuevos temas? Aquella vieja obsesión educativa por la sexualidad [en línea]. III Jornadas del Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Género, 25, 26 y 27 de septiembre de 2013, La Plata, Argentina. Desde Cecilia Grierson hasta los debates actuales. En Memoria Académica. Disponible en:
http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3456/ev.3456.pdf*

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar>

<http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



Esta obra está bajo licencia 2.5 de Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5

Nuevas leyes, ¿nuevos temas? Aquella vieja obsesión educativa por la sexualidad

Autora: Natalia Zacarías

Afiliación institucional: Universidad Nacional de Quilmes. Programa Prioritario de Investigación “Escuela, Diferencia e Inclusión”

E-mail: nataliazacarias@yahoo.com.ar

Eje temático 9: Educación y género

Palabras claves: Legislación educativa - Relaciones de género – Educación sexual

Presentación

Las reformas educativas de la década del 90 aún son cuestionadas por considerarlas impregnadas por una “impronta neoliberal” que se extendió, también, en América Latina. En dicho momento, afloraron nuevas leyes nacionales de educación en gran parte de la región (Chile, 1990; Guatemala, 1991; México y Argentina, 1993; Colombia y Bolivia, 1994; entre otras). Iniciada la primera década del 2000, nuevas leyes entraron en vigencia; en su mayoría reemplazando a las mencionadas anteriormente (Perú, 2003; El Salvador, 2005; Nicaragua, 2006; Uruguay, 2008; Venezuela, 2009).

López plantea como hipótesis en su estudio sobre las nuevas leyes de educación en Latinoamérica que se estarían gestando “una nueva generación de reformas” (2007:7) más potentes y concensuadas, que renuevan el empuje que en su momento tuvieron las reformas de los 90 y que habilitan nuevos recursos, marcando el límite entre aquello que es legítimo y aquello que no lo es. Estas nuevas normas, junto con otras cuyo eje central es la educación sexual y la salud reproductiva, reabren los debates y las disputas respecto a estos temas, intentando delimitar aquello que es pensable, deseable, decible, practicable también en términos sexuales. Saberes que no eran considerados relevantes como parte de aquello que es necesario legislar en materia educativa en la región, hoy son contruidos y legitimados en normas que, a su vez, ofrecen promesas legales a los sujetos.

Esta ponencia desarrolla parte de una investigación¹ que tuvo como objeto de estudio una muestra² de legislaciones nacionales generales de educación, de educación sexual y de salud reproductiva sancionadas en América Latina entre los años 2000 y 2012. A partir del análisis de estas legislaciones, se procede a identificar comunidades discursivas que estén operando fuertemente en ellos, intentando dar cuenta de las semejanzas y diferencias en los mecanismos de producción y reproducción de los estereotipos de género que aún persisten.

Sexualidad, un breve recorrido

En su célebre recorrido a través de la historia de la sexualidad, Foucault busca “las instancias de producción discursiva (que ciertamente también manejan silencios), de producción de poder (cuya función es a veces prohibir), de las producciones de saber (que a menudo hacen circular errores o ignorancias sistemáticos)” que circunscriben al tema (2008:18).

¹ Investigación desarrollada en el marco de la Tesis de Maestría en Políticas Educativas de la Universidad Torcuato Di Tella.

² La muestra está compuesta por las legislaciones de Argentina: Ley de salud reproductiva (2002), Ley general de educación y Ley de educación sexual (2006); Ecuador: Ley sobre la educación de la sexualidad y el amor (2004, derogada), Ley de maternidad gratuita y atención a la infancia (2005) y Ley general de educación (2011); Chile: Ley general de educación (2009), Ley de salud que fija normas para salud y educación sexual (2010) y Uruguay: Ley de educación sexual (2006), Ley general de educación y Ley de salud reproductiva (2008).

En la cultura griega, por ejemplo, ejerció un poder determinante el principio de isomorfismo entre relación sexual y relación social: “la relación sexual –siempre pensada a partir del acto-modelo de la penetración y de una polaridad que opone actividad y pasividad- es percibida como del mismo tipo que la relación entre superior e inferior” (Foucault, 2008a: 198), las mismas categorías que operan en las jerarquías sociales. Tal como afirma el autor, “a partir de ahí, puede comprenderse que en el comportamiento sexual hay un papel que es intrínsecamente honorable y al que se valora con derecho pleno: es el que consiste en ser activo, en dominar, en penetrar y en ejercer así su superioridad” (Foucault, 2008a: 198).

Asimismo, el acto sexual era considerado “peligroso, difícil de dominar y costoso” (Foucault, 2001b: 217). Sin embargo, el mismo autor encuentra modificaciones a lo largo del tiempo en estos discursos, y “no es simplemente una mayor preocupación por el cuerpo; es también otra manera de enfocar la actividad sexual, y de temerla por el conjunto de sus parentescos con las enfermedades y el mal” (Foucault, 2001b: 218).

En los primeros siglos la ética de los placeres se caracterizó por una atención especial a las prácticas sexuales: sus efectos sobre el organismo, el papel que ejerce en el matrimonio y fuera de él, las relaciones entre los muchachos. Pasó poco tiempo para que esta atención se convirtiese en una intensa necesidad de control y cercamiento dentro del matrimonio. Como afirma Foucault (2001b), cuestionamiento y vigilancia se encadenan, dando origen también a una nueva erótica centrada en la abstención de los placeres sexuales y en una particular valoración de la virginidad. En épocas de la burguesía victoriana, la sexualidad queda encerrada en la alcoba de los padres. Como islas que la rodean se encuentran los burdeles y los manicomios, donde la tolerancia se inscribe en discursos clandestinos. En el resto de los lugares públicos, sólo prohibición, inexistencia y mutismo, afirma Foucault (2008).

O una solemnidad que aún hoy permanece, puesto que en Occidente no hay un arte erótico que enseñe a darse placer, a producir placer en los demás o a intensificar más nuestro propio placer a través del placer de los otros. La iniciación en este arte, afirma Foucault, es clandestina, es uno a uno. Lo social aparece de la mano de un intento de ciencia sexual –*scientia sexualis*– “que se pregunta cuál es la verdad de lo que es en el individuo su sexo o su sexualidad: verdad del sexo y no intensidad del placer” (2007:15).

En el siglo XVIII el sexo llega a ser un asunto de policía en cuanto a la “necesidad de reglamentar el sexo mediante discursos útiles y públicos” (Foucault; 2008:27). Estos discursos se centrarían en las variables propias de la población: natalidad, mortalidad, enfermedades, entre otras. En cuanto a la escolaridad, el sexo se trató como un problema público sobre el cual los maestros, médicos, psiquiatras, arquitectos y autoridades intentaron imponer sus discursos –y no un discurso-. Lo novedoso en las sociedades modernas, dirá Foucault, es que el sexo no permanece en las sombras sino que sale a la luz cobrando forma de secreto, de verdad regulada.

Giddens, si bien disiente en muchos puntos de su planteo, acuerda con Foucault en que la sexualidad es una construcción social que opera en campos de poder; expresa también que “con la elaboración ulterior de las tecnologías reproductivas, esta diferenciación [sexualidad y sexo] se ha hecho completa. Hoy esta concepción puede ser artificialmente producida, en lugar de ser artificialmente inhibida. La sexualidad es al fin plenamente autónoma” (1995: 35).

Sin embargo, la sexualidad pareciera permanecer en la actualidad cruzada por silencios, prohibiciones y secretos. Imponiendo el ejercicio de la superioridad y la búsqueda de

verdades reguladas. Vinculada a cuerpos sano, cuerpos enfermos, cuerpos artificialmente producidos y a su impacto en las variables poblacionales. Una sexualidad tensionada.

Sexualidad y educación

La sexualidad, en cuanto contenido a ser enseñado y aprendido sistemáticamente en instituciones educativas, está atravesada por fuertes tensiones vinculadas a la moral, a los ámbitos de las familias y del Estado, así como al mundo privado y al mundo público (Wainerman y otros, 2008). Un ejemplo de ello es reconstruido por Badinter (1981) al rastrear antiguos modelos de género en educación en la obra *El Emilio*, de Rousseau. En ella, una vez modelado el hombre (Emilio) aparece la mujer (Sofía) para acompañarlo. Dado que Emilio es activo, fuerte, valeroso e inteligente, Sofía debía “aprender muchas cosas, pero sólo aquellas que le conviene saber” (Rousseau, 1999: 284) y ser su complemento: débil, pasiva, hecha para complacer al hombre, preparada para reemplazar a los criados en sus quehaceres, dueña de un “ingenio agradable sin ser brillante”. La educación de la mujer, entonces, es delineada a partir de estos supuestos a los cuales se incorpora la maternidad como su atributo esencial. La mujer/madre debía albergar un carácter dulce en un cuerpo robusto, cuidado, sano, al cual también se abogó desde distintas corrientes eugenésicas.

Así como Rousseau, los grandes pedagogos de entre los siglos XVII y XIX como Comenius, Lasalle y Pestalozzi coincidieron en la necesidad de controlar y regular los cuerpos infantiles. Tal como señala Scharagrodsky, esta regulación en muchas oportunidades primaba ante la didáctica o la selección de saberes a transmitir y establecía “prescripciones corporales [que] acompañaron en forma inseparable la enseñanza (...) Del universo infinito de posiciones corporales, gestos, desplazamientos, movimientos y miradas, sólo unas pocas estuvieron autorizadas. Detrás de estas autorizaciones se constituyeron universos morales precisos como la modestia o el recato” (2007:4).

A partir de la segunda mitad del siglo XIX la sexualidad va a ser interrogada médica y disciplinariamente (Foucault, 2001a). Las cruzadas por la educación natural de los niños en manos de sus padres suponía determinadas características: obedecer a cierto esquema de racionalidad y de supervivencia de la persona, así como su desarrollo normalizado. La propiedad de estas reglas es de los saberes médicos y pedagógicos, quienes “enmarcan y están por encima de la familia misma” (Foucault, 2001a: 242). Es por eso que Foucault afirma que la sexualidad de los hijos, en manos de los padres, fue el señuelo por el cual se posibilitó el desplazamiento de los niños al espacio normalizado de la educación institucionalizada. Recién hacia 1974, cuando la educación sexual intenta dar sus primeros pasos dentro de las escuelas, este engaño queda al descubierto. Psicólogos, Estado y médicos les disputarán a las familias modernas el cuerpo vigilado y sacralizado del niño. Será el siglo XX, entonces, el tiempo de las temáticas higiénicas y de las pedagogías corporales.

Algunas aproximaciones sobre la cartografía de la disputa

“No hay ejercicio del poder posible sin una cierta economía de los discursos de verdad” (Foucault, 1996: 28) y es en función de estos discursos verdaderos que portan efectos específicos de poder que todos somos juzgados, clasificados, obligados a deberes, destinados a ciertos modos de vivir o de morir. Foucault sugiere el término problematización como el emergente “cuando un aspecto de la realidad se conforma por efecto de la atención y la interrogación a la que es sometida por un grupo o sector de la sociedad”, reconocido por el “funcionamiento de cierta cantidad de reglas, temas, atenciones y focos de preocupación que se mantienen estables durante cierto período” (Palamidessi, 2000: 213-214) y que conforman un campo de producción de verdad. Las mismas

problematizaciones, a lo largo de la historia, dan lugar a desplazamientos y a nuevos ejes de atención.

Desde la Carta de las Naciones Unidas de 1945 hasta la firma de los Principios de Yogyakarta y otras, se releva cómo la agenda global en las últimas décadas ha sido atravesada e interpelada en numerosas oportunidades por la educación sexual y la salud reproductiva. En estos documentos es posible señalar cómo la salud reproductiva es definida como un estado general de bienestar físico, mental y social, y no de mera ausencia de enfermedades o dolencias, que incluye la capacidad de disfrutar de una vida sexual satisfactoria y sin riesgos y de procrear (Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo, 1994). Por su parte, el derecho a la educación sexual es considerado como parte del derecho a la educación, fuente de desarrollo personal, afectividad y expresión comunicativa, así como la información relativa a la reproducción y sus consecuencias, a ser impartida en todos los niveles educativos (Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, 2005). Asimismo, según el informe del relator especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación (2010), sexualidad, salud y educación son tres derechos interdependientes que las instituciones educativas deben abordar desde las diversas expresiones de la sexualidad humana y de las relaciones interpersonales, sin reducir el tema a un abordaje biológico de la reproducción e incorporando el placer y el disfrute de la sexualidad.

A partir de estas declaraciones, que son adscritas por diferentes Estados, la discusión y el consenso para sancionar la legislación en cada país suman nuevos actores y compromisos. Particularmente, entran en un campo de batalla con tres grandes discursos que delimitan, a lo largo de la historia, aquello que es pensable, deseable, decible, practicable en términos de educación sexual y salud reproductiva: el discurso médico, a partir de sus saberes específicos -anatomía, fisiología, ginecología, psiquiatría-; el discurso religioso, a través de una moral compuesta por virtudes cristianas laicizadas como el recato, el pudor y la templanza; y el discurso jurídico, a partir de prohibiciones y puniciones. Considerar exclusivamente estos discursos para el análisis de estas nuevas leyes podría restringir aquello que sí se habilita en forma novedosa en las legislaciones sancionadas entre 2000 y 2012, así como los matices e intersecciones que se producen teniendo como principales productores a estos tradicionales discursos.

Es por ello que se escoge observar el marco normativo a partir de la identificación de comunidades discursivas (Macdonell, 1996; Rodríguez Romero, 1998), asumiendo ciertos usos eclécticos del conocimiento y resaltando la complementariedad así como las tensiones que entre ellas se generan, configurando el tema en un determinado tiempo y espacio. Las comunidades discursivas que se presentan son categorías conceptuales que aportan objetos de estudio, enunciados y supuestos considerados propios, pero que se encuentran tensionados por los discursos y los intereses de otras comunidades, cuyos límites son porosos. En algunos casos, las mismas categorías están presentes en unas y otras comunidades con matices y supuestos que las diferencian; en otros, se trata de conceptos que les son propios y que no penetran en los discursos de otras comunidades.

Comunidad discursiva de los derechos humanos: Las raíces de la comunidad discursiva de los derechos humanos se encuentran en el discurso jurídico. La Declaración Universal de Derechos Humanos, firmada en 1948, introduce a los discursos jurídicos ciertos matices éticos y morales indispensables para la dignidad humana y para la libre constitución de las identidades. Por su parte, los estudios de género nacidos en los años 60 desarrollan un cuerpo de conocimientos sobre la igualdad de condiciones de hombres, mujeres y otros géneros que podrían encontrar sus cimientos en la Declaración Universal de los Derechos

Humanos, pero también en las desigualdades que continúan dejando huellas en los cuerpos y en las subjetividades.

Comunidad discursiva biomédica poblacional: Tal como afirma Foucault (2008) en el siglo XVIII el sexo es iluminado por la necesidad de reglamentarlo mediante discursos útiles y públicos. La utilidad de normar el sexo estaba guiada por las variables propias de la población: natalidad, mortalidad, enfermedad, cruzadas con la prevención o la promoción. Por un lado, la reafirmación de la anatomía como destino, que imposibilita ver algo distinto al par hombre-mujer heterosexual así como la fisiología como mandato, que condensa heterosexualidad, reproducción y maternidad en el caso de las mujeres y prevención y profilaxis en el caso de los hombres (Le Breton, 2002; Laqueur, 1994). Por el otro, en absoluta sintonía, la consolidación de conceptos normativos que definen unívocamente las características que todo hombre y toda mujer encarnan, sin lugar a tensiones ni cuestionamientos. Encuentra sus raíces en la eugenesia, focalizada en la maternalización, la puericultura y en la mujer como variable demográfica, subsumiendo cualquier expresión de la sexualidad a la reproducción humana.

Comunidad discursiva de la subjetivación: La comunidad discursiva de la subjetivación es definida a partir de la interacción de los estudios de género y un conjunto complejo de discursos sobre la identidad como construcción en relación a otros. En este sentido, la identidad no estaría fijada a algo construido previamente, sino que permanece abierta y en permanente desplazamiento debido a su dimensión temporal. La identidad sexual, entonces, se asume de distintas maneras de acuerdo al rol y a aquello por construirse, desconociendo –o buscando desconocer- prisiones. Es por eso pertinente para esta comunidad la noción de plan o proyecto de vida, como derecho a diseñar su propio recorrido vital, puesto que habilitaría discursos que plantean el disfrute del más alto nivel posible de la salud física y mental, sin discriminación alguna. Desde la elección del sujeto de deseo hasta el control de la propia fecundidad se transforman en factores claves para potenciar el rol en construcción de cada sujeto individual.

Comunidad discursiva de las convicciones: La comunidad discursiva de las convicciones tiene una personalidad dual y contradictoria porque grupos con intereses en ocasiones contrapuestos luchan por apropiarse de sus improntas a la vez que se potencian. Reúne a las creencias religiosas, institucionalizadas y con largas historias construidas con los valores colectivos, más endebles y, en ocasiones, coyunturales. En parte, sus discursos se corresponden con sólidas edificaciones y textos sagrados, en parte se basan en un intento de recuperar el bien común, donde qué es lo bueno y lo justo para compartir está normativamente establecido y no siempre es compartido ni sobreentendido por todos los miembros.

Entre persistencias, desplazamientos y ausencias

Sin dejar de ser eje de tensiones y de posturas radicalizadas, la preocupación por la sexualidad que acompañó la consolidación de las naciones y las estrategias desplegadas por los Estados persiste en la actualidad. Es a partir de su problematización que la educación sexual y la salud reproductiva se presentan nuevamente con una mayor visibilidad en las últimas décadas y se posiciona en la agenda pública de los países de América Latina.

La educación entendida como un derecho humano fundamental está presente en la legislación de los cuatro países analizados. El respeto, la justicia, la igualdad, la libertad, la no discriminación asoman positivamente en cada una de las leyes, frecuentemente atravesadas por la igualdad de género. Esta homogeneidad marca la preponderancia de la comunidad

discursiva de los derechos humanos en las leyes, que también puede ser interpretada como heredera de las declaraciones internacionales adscriptas en las últimas décadas por la región y que asentaron las bases para el financiamiento internacional de los países en vías de desarrollo.

Si bien no monopoliza la letra legislativa, la comunidad discursiva biomédica poblacional sigue ofreciendo sus categorías, habilitando desigualdades que serán refrendadas desde el discurso jurídico. En su forma más explícita, refiere a la prevención como justificación social de la introducción de la educación sexual y la salud reproductiva en la vida de las personas: embarazos adolescentes, enfermedades de transmisión sexual y violencia de género.

La comunidad discursiva de las convicciones también encuentra un terreno fértil donde desplegarse tanto en las leyes generales de educación como en las específicas sobre educación sexual y salud reproductiva. Todas las legislaciones continúan impregnadas de un fuerte discurso que excluye otras posibilidades, por ejemplo, un tipo de familia caracterizado por la dicotomía hombre/mujer. Las leyes sobre el sexo, retomando a Rubin (1989) y Maffía (2003), incorporan la moral religiosa, volviendo obligatoria la adhesión a ciertas creencias.

En el caso de la comunidad discursiva de la subjetivación, se evidencia su presencia en algunos de los matices que es posible encontrar en el texto de las leyes. En estos discursos, en estas leyes, hay algo más que un destino biológico. Las resistencias encuentran cierto lugar, aún tibio, de reconocimiento en estas legislaciones.

En el caso de la ley ecuatoriana la diversidad ingresa de la mano de “la promoción de las igualdades entre hombres, mujeres y personas diversas”, abriendo un abanico distinto de posibilidades asumidas en ese país de manera positiva. En términos de rol, en el conjunto de la leyes, aparece una figura que podría entenderse como novedosa, la paternidad, que no es el emergente de nuevas masculinidades no hegemónicas (Connell, 2001) sino el acompañante inexperto de otro rol, la maternidad.

Asimismo, y si bien en la legislación chilena permanece la concepción de salud como ausencia de enfermedad, para el resto de los países esta definición ha virado hacia la salud como estado integral del ser humano, marcando uno de los avances más claros en detrimento de los discursos más tradicionales.

Por otra parte, tanto desde la comunidad discursiva de los derechos humanos como desde la comunidad discursiva de la subjetivación se legitiman nuevas conformaciones familiares, pero estas no son registradas por las leyes. Así como la reproducción –que ocupa sin duda un lugar privilegiado en cada una de las normas- y que en sus versiones artificial o asistida no aparece. Esto mismo ocurre con la intimidad – que queda subsumida a confidencialidad de registros médicos y legajos educativos-, el inconsciente o la elección del sujeto de deseo.

La gran ausencia –por lo tanto, la gran presencia- está en el cuerpo. Aquello que se ve y se cuenta del cuerpo en estas leyes estaría reforzando ciertos modelos de conducta, estipulando nuevos códigos del hacer, del pensar y del sentir. La autonomía de decisión sobre el propio cuerpo encuentra barreras en la edad, en el acuerdo de las familias, en el acceso a los recursos materiales y simbólicos. Barreras que se multiplican cuantas más variables socioeconómicas desfavorables “nombran” a los sujetos. Si bien al valorar la diversidad y al insistir con la libertad y la eliminación de las discriminaciones se abren nuevas posibilidades de resistencia.

Reflexiones finales

Las leyes no nacen en el vacío, nacen de conflictos reales. La ley no brota cual semilla de la naturaleza. Es a partir de la problematización que ciertos aspectos de la realidad emergen y ocupan un lugar de atención durante cierto período. Ese pareciera ser el caso de la educación en sexualidad y salud reproductiva que ingresa –emerge a partir de su problematización– a la agenda pública en las últimas décadas a través de una multiplicidad de normas que fueron sancionadas en América Latina.

Todo aquello que fue señalado en este trabajo y que es silenciado en la legislación carece del estatus de promesa legal, por lo cual no podría ser reclamado como derecho. Aun cuando los Estados puedan ofrecer posteriormente reparaciones a estas ausencias, en el caso de la educación, se trataría de una enseñanza mutilada.

Queda abierta la interrogación respecto a cuántas de las ausencias o tensiones aquí destacadas se hacen presentes en las prácticas áulicas, en los materiales didácticos y en las decisiones pedagógicas. Las escuelas –la sociedad toda– tienen una capacidad extraordinaria para construir y reconstruir subjetividades. Las voces que den forma a los caminos emprendidos para enseñar en sexualidad y salud reproductiva hacen –y harán– la diferencia.

Referencias bibliográficas

- Badinter, E. (1981) *¿Existe el amor maternal?* Buenos Aires, Paidós- Pomaire.
- Connell, R. (2001) “Educando a los muchachos: nuevas investigaciones sobre masculinidad y estrategias de género para las escuelas”. En *Nómaditas*, número 14, Departamento de Investigaciones. Universidad Central. Bogotá.
- Convención Iberoamericana de Derechos de los Jóvenes, 2005
- Foucault, M. (2008) *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad del saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2008a) *Historia de la sexualidad. 2. El uso de los placeres*. Buenos Aires, Siglo XXI.
- Foucault, M. (2007) *Sexualidad y poder (y otros textos)*. Barcelona, Ediciones Folio.
- Foucault, M. (2001a) *Los anormales*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.
- Foucault, M. (2001b) *Historia de la sexualidad. 3. La inquietud de sí*. México, Siglo XXI.
- Foucault, M. (1996) *Genealogía del racismo*, Buenos Aires, Caronte Editores.
- Giddens, A. (1995) *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades modernas*. Madrid, Cátedra Teorema.
- Laqueur, Th. (1994) *La construcción del sexo. Cuerpo y género desde los griegos hasta Freud*. Madrid, Crítica.
- Le Breton, D. (2002) *La sociología del cuerpo*. Buenos Aires, Nueva Visión.
- López N. (2007) *Las nuevas leyes de educación en América Latina*, Buenos Aires, CLADE-IIPE-Unesco Buenos Aires.
- Macdonell, D. (1996) *Theories of discourse. An introduction*. Oxford, Basil Blackwell.
- Maffía, D. (comp.) (2003) *Sexualidades migrantes. Género y transgénero*. Buenos Aires, Feminaria.
- Naciones Unidas (2010) Informe del Relator Especial de las Naciones Unidas sobre el derecho a la educación.
- Palamidessi, M. (2000) Curriculum y problematizaciones: moldes sobre lo cotidiano. En: Gvirtz, S. *Textos para repensar el día a día escolar*. Buenos Aires, Santillana.
- Programa de Acción de la Conferencia Internacional sobre la Población y el Desarrollo (1994).

Rodríguez Romero, M. (1998) "El cambio educativo y las comunidades discursivas: representando el cambio en tiempos de postmodernidad". En *Revista de Educación*, núm. 317, pp. 157-184.

Rousseau, J. (1999) *Emilio o De la Educación*. México, Editorial Porrúa.

Rubin, G. (1989) Reflexionando sobre el sexo: notas para una teoría radical de la sexualidad. En Vance, C. (comp.) *Placer y peligro. Explorando la sexualidad femenina*, Madrid, Ed. Revolución.

Scharagrodsky, P. (2007a) *Pedagogía. El cuerpo en la escuela*. Programa de capacitación multimedial del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología, Argentina. Recuperado el 4/06/2013 de <http://explora.educ.ar/wp-content/uploads/2010/04/PEDAG05-El-cuerpo-en-la-escuela.pdf>

Wainerman, C., Di Virgilio, M. y Chami, N. (2008) *La escuela y la educación sexual*. Buenos Aires Manantial.